

Harnischmacher, Christian; Hörtzsch, Ulrike

Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen : Die Blaue Eule 2012, S. 56-69. - (Musikpädagogische Forschung; 33)



Quellenangabe/ Reference:

Harnischmacher, Christian; Hörtzsch, Ulrike: Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen : Die Blaue Eule 2012, S. 56-69 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-87501 - DOI: 10.25656/01:8750

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-87501>

<https://doi.org/10.25656/01:8750>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

**Jens Knigge
Anne Niessen
(Hrsg.)**

Musikpädagogisches Handeln

**Begriffe, Erscheinungsformen,
politische Dimensionen**

**Music Education: Concepts,
Practices, and Political Dimensions**



Inhalt

Jens Knigge & Anne Niessen

Vorwort 9

Preface

Beiträge zum Tagungsthema

Hermann J. Kaiser

LernArbeit 17

Learning : Labour

Adrian Niegot

„Die Zukunft war früher auch besser“: Anmerkungen zum musikpädagogischen Handlungs- und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive 41

The Future Looked Brighter in the Past: Remarks on the Perception of Activity and History in Musical Education from the Perspective of Memory Research Theory

Christian Harnischmacher & Ulrike Hörtzsch

Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht 56

Motivation and Music Lessons. An Empirical Study about the Predictive Value of the Model of Motivation Concerning Musical Action on the Attitude Towards Music Lessons from Students' Point of View

Christian Harnischmacher & Viola Hofbauer

Musikpädagogisches Handeln und Vorurteil. Eine experimentelle Studie zum Einfluss von Status und Schulform auf die Bewertung von Musikunterricht bei Musiklehramtsstudenten und Schülern 70

Music Education – Action and Prejudice: An Experimental Study about the Influence of Status on the Evaluation of Music Teaching

<i>Florian Hantschel, Kai Stefan Lothwesen & Richard von Georgi</i>	
Subjektive Handlungskompetenz von Musikstudierenden:	86
Ein Gruppenvergleich unterschiedlicher Studiengänge	
Subjective Action Competence of Music Students: A Comparison of	
Different Fields of Study	

<i>Bernd Clausen & Sebanti Chatterjee</i>	
Dealing with ‘Western Classical Music’ in Indian Music Schools.	112
A Case Study in Kolkata, Bangalore, Goa and Mumbai	

Symposium: Kooperation im JeKi-Unterricht

<i>Melanie Franz-Özdemir</i>	
Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und	132
institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation	
zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind	
ein Instrument“	
Interprofessional Team-Teaching: Types of Implementation and Institutional	
Requirements	

<i>Sabrina Kulin & Knut Schwippert</i>	
Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext: Beweggründe	152
zur Kooperation und Merkmale gemeinsamer Reflexion	
methodischer und didaktischer Fragen	
Collaboration in the Context of JeKi: Reasons to Initiate Collaboration and	
Characteristics of Reflection of Methodical and Didactical Issues	

<i>Monika Cloppenburg & Martin Bosen</i>	
Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht	172
zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen	
zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften	
in der Grundschule	
Does the Presence of a second Teacher in the Classroom Bring More	
Teacher Collaboration? A Comparison of Teachers’ Statements on	
Collaboration with Instrumental and Subject Teachers in Elementary School	

Katharina Lehmann, Lina Hammel & Anne Niessen

„Wenn der eine den Unterricht macht und der andere
diszipliniert ...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des
musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“

195

Responsibilities within the “Teachers’ Tandem” in the “Jedem Kind ein
Instrument” Program

Freie Beiträge

Thomas Busch, Jelena Dücker & Ulrike Kranefeld

213

JeKi-Unterricht – Nein danke? Eine Analyse der Entscheidung
für oder gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein
Instrument“ in Nordrhein-Westfalen

JeKi – No, Thank You? An Analysis of the Attendance of Children within
the Program “An Instrument for Every Child” in Northrhine-Westphalia

Lina Hammel

237

Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd
unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an
Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie

Defining Oneself by Discrepancy: Self-Concepts of Generalist Music
Teachers in Elementary Schools. A Grounded Theory Study

Franziska Olbertz

256

Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung
beeinflussen. Ergebnisse einer Erhebung mit offenem Fragebogen

Sibling Influences on Musical Development. Inquiry with an Open-Ended
Questionnaire

Christoph Louven & Aileen Ritter

275

Hargreaves‘ „Offenohrigkeit“ – Ein neues, softwarebasiertes
Forschungsdesign

Hargreaves‘ “Open-Earedness” – A New, Software-Based Scientific Design

Verena Weidner

„Die“ Musiktheorie „der“ Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen 300

‘The’ Music Theory of Music Education: Observations from a Social Systems Theory Perspective

Alexander Borst, Jens Knigge

Formative Evaluation – Methodologische Reflexionen zu einer musikpädagogischen Triangulationsstudie 316

Formative Evaluation – Methodological Reflections on a Mixed-Methods-Study in the Field of Music Education

Christian Rolle

Vom Umgang mit Theorie in der fachdidaktischen Forschung 337

How to Theorize in Educational Research

Jürgen Vogt

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige 345

What Has Actually Happened to Critical Theory? Some Kind of a Missing Persons Report

Motivation und Musikunterricht.
Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des
Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die
Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht

Motivation and Music Lessons.
An Empirical Study about the Predictive Value of the Model of
Motivation Concerning Musical Action on the Attitude Towards
Music Lessons from Students' Point of View

Summary

There is no measuring instrument in music education that captures a complete model of motivation regarding music lessons in school. This study aims at the development of reliable short scales for motivation of music-related action in music lessons. Its predictive value should be checked first; the Motivation in Music education Inventory shows a Cronbach's alpha between .82 and .91 in a sample of students in lower secondary education ($N = 302$). Motivation explains 52% of the attitude towards music lessons in a linear structural equation model. The predictive value of the motivation model of musical action on the attitude towards music lessons is confirmed. As a follow-up study, a model evaluation is planned in an experimental setting.

1. Einleitung

Motivation zählt sicher zu den gängigsten Begriffen im Vokabular von Lehrenden. Einen großen Teil ihrer Popularität insbesondere in der Pädagogik verdanken Motivationstheorien dem impliziten Versprechen, dass durch Anreiz beladene Lernumgebungen ein erwünschtes Schülerhandeln evoziert werden kann. Moderne Motivationstheorien haben jedoch nicht mehr allzu viel gemein mit den Ansätzen der ersten Stunde, die in vielem noch daran erinnern, was Kelly (1955) seinerzeit als „Mistgabel-“ und „Kartotten-Theorien“ bezeichnet hat. Neuere Entwicklungen in der Motivati-

onspychologie tragen dem Umstand Rechnung, dass umfassende Motivationskonstrukte zur Vorhersage spezifischer Lernbereiche oft zu weit gefasst sind. Erfolgversprechender scheinen solche Ansätze zu sein, die eine bereichsspezifische Motivation erfassen. Mittlerweile gehen Motivationstheorien zur Handlungsvorhersage in konkreten Situationen davon aus, dass neben der Motivation außerdem das Wirken einer Realisierungsmotivation (Volition) berücksichtigt werden muss.

Die vorliegende Studie überprüft erstmals den empirischen Vorhersagewert eines Motivationsmodells musikalischen Handelns. Motivation wird als integraler Bestandteil einer Theorie des Lernens und Lehrens von Musik begriffen (vgl. Harnischmacher, 2008). Das Hauptaugenmerk der Studie ist auf die Entwicklung möglichst reliabler Messinstrumente gerichtet, mit denen sich die Komponenten des Modells empirisch beobachten lassen. Es wird erwartet, dass die Entwicklung solcher Skalen nicht nur Motivationsstudien befördert, sondern im besten Fall auch die Theorien des Musiklernens und -lehrens. Von entscheidender Bedeutung ist jedoch, inwieweit das Motivationsmodell zur Vorhersage in schulrelevanten Kontexten beitragen kann. Ein geeigneter Kandidat scheint hier die Einstellung zum Musikunterricht zu sein. Einstellungsänderungen sind auch eine Frage der Motivation. Dies wurde in der Musikpädagogik bislang noch nicht untersucht.

2. Theorie

Motivation wird in der empirischen Musikforschung unter verschiedenen Aspekten untersucht. Mit den Nine Affective Dimensions (9-AD) hat Edward P. Asmus (1986) faktorenanalytische Skalen zur Messung der Motivation von Musikhörern vorgelegt. Motivationsnahe Konstrukte wurden zumeist im Zusammenhang mit dem Instrumentalspiel und dem Üben untersucht. Die Entwicklung eines bereichsspezifischen Motivationsmodells basiert auf einer Reihe vorangegangener Studien zum Erklärungswert einzelner Konstrukte (Harnischmacher, 1993, 1997, 1998; Mc Pherson & McCormick, 1999; O'Neill, 1999; Roth, 2011). Martin (2006) hat gezeigt, dass für Motivationsstudien im schulischen Kontext domänenspezifische Konstrukte notwendig sind. Aussagekräftige Effekte sind eher von solchen Konstrukten zu erwarten, die sich auf den interessierenden Bereich im engeren Sinne beziehen (Herber, Astleitner & Faulhammer, 1999; Krampen, 1980).

Den aktuellen Forschungsstand zur Motivation in der Musikpädagogik markiert die Studie von McPherson und O'Neill (2010). Die Autoren unter-

suchen die Unterschiede der Motivation im Fach Musik im Vergleich zu anderen Schulfächern. Motivation wird erfasst mit den Konstrukten *competence beliefs* und *task value*. Unschwer zu erkennen ist, dass die theoretische Fundierung des Motivationskonstrukts dabei auf Erwartungs-mal-Wert-Modellen rekurriert. Erwartungs- und wertbezogene Konstrukte sind nach Krampen (1987) häufig inhaltlich und empirisch konfundiert, was den Nachweis einer diskriminanten Konstruktvalidität erschwert. Moderne Motivationstheorien gehen daher von generalisierten Erwartungen aus (vgl. Heckhausen, 2010). Neben theoretischen Überlegungen muss auch die methodische Umsetzung hinterfragt werden. McPherson und O'Neill (2010) verwenden in ihrem Fragebogen zur Erfassung der Fähigkeitseinschätzung Items wie das folgende: „Compared to other students in your class, how well do you expect to do this year in each of the following subjects: Mathematics, Science, Mother tongue, Art und Physical Education“ (S. 107). Die Versuchspersonen wurden aufgefordert, ihre Einschätzungen auf einer fünfstufigen Antwortskala pro Unterrichtsfach anzugeben. Dieses Vorgehen ist in zweierlei Hinsicht problematisch. Durch den direkten Vergleich mit den Fächern wird ein hypothesengeleitetes Antwortverhalten evoziert. Zudem lassen sich über den ganzen Fragebogen verteilte Antwortvorgaben nicht als separates Konstrukt für weitere Studien verwenden.

Die aktuelle Forschungslage zur Motivation im Musikunterricht charakterisiert eine eher lose Sammlung verschiedener und singulärer Motivationskonstrukte, deren Verwendung auf den jeweiligen Forschungskontext begrenzt bleibt. Daraus ergibt sich ein Bedarf an der reliablen Erfassung von geeigneten Motivationskonstrukten mit entsprechenden Skalen. Besonders geeignet erscheinen uns solche Motivationskonstrukte, welche den Situation-Person-Bezug berücksichtigen und sich somit auch für experimentelle Studien nutzen lassen (vgl. Krampen, 1987). Mit der Maßgabe, Motivation im Kontext von Musikunterricht zu beschreiben, bedarf es außerdem eines Motivationsmodells, was die Motivation als integrativen Bestandteil einer Theorie des Lernens und Lehrens von Musik erfasst. In der theoretischen Fundierung eines Subjektorientierten Musikunterrichts wird ein solches Motivationsmodell vorgestellt (vgl. Harnischmacher, 2008). Die vorliegende Studie unternimmt erstmals den Versuch einer empirischen Überprüfung dieses Modells.

Handeln lässt sich als ein intentionales Verhalten auffassen, genauer gesagt, als ein Verhalten, dem eine Zielgerichtetheit, also Motive bzw. Absichten zugeschrieben werden. Der Prozess des Wünschens bzw. Wählens

von Handlungstendenzen wird als Motivation verstanden. Zu den bekanntesten Motivationstheorien zählt die Unterscheidung extrinsischer versus intrinsischer Motivation. Der Korrumpiereffekt der Motivation besagt ein Nachlassen des intrinsisch motivierten Handlungsantriebs, wenn zusätzlich noch ein erhöhtes Maß an äußeren Anreizen einer extrinsischen Motivation angeboten wird. Kuhl (1983) beobachtete erstmals, dass dieser Effekt nicht generell beobachtet werden kann, sondern auf interindividuelle Unterschiede verweist. Nachgewiesen wurde, dass eine hohe Motivationsstärke nicht immer ein Garant für eine darauf folgende Handlung ist. Moderne Motivationstheorien gehen eher davon aus, dass zur Handlungsausführung neben dem Prozess der motivationalen Handlungswahl noch eine Entschlussbildung, also ein volitionaler Prozess der Absichtsbildung notwendig ist (vgl. Heckhausen, 2003). Forschungsmethodisch hat sich die Vorhersage von beobachtbaren Aktivitäten durch Motivation und Volition vor allem in Experimenten bewährt (vgl. Kuhl & Beckmann, 1994).

Die vorliegende Fragestellung prüft dagegen den prognostischen Wert eines Motivationsmodells zur Vorhersage von Einstellungen, wobei tatsächlich beobachtbare Handlungen derzeit nicht berücksichtigt werden. Die Entwicklung eines bereichsspezifischen Motivationsmodells basiert auf einer Reihe vorangegangener Studien zum Erklärungswert einzelner Konstrukte (Harnischmacher, 1993, 1997, 1998). Dabei wird die Motivation musikalischen Handelns mittlerweile als integraler Bestandteil einer Theorie des Lernens und Lehrens aufgefasst (Harnischmacher, 2008). Das musikbezogene Motivationsmodell basiert auf einem differenzierten Erwartungsmodell (vgl. Heckhausen, 2003).

Der Motivationsprozess resultiert dabei aus einem Zusammenspiel situativer und personengebundener Faktoren. Letztere entwickeln sich über Generalisierungslernen und lassen sich als Erwartungen an die Situation, die Handlung, das Ergebnis und die Folgen beschreiben (vgl. Heckhausen, 2003).

Das Konstrukt der *Selbstwirksamkeit* beschreibt in der vorliegenden Studie Situations-Handlungs-Erwartungen darüber, inwieweit Schüler im Musikunterricht über ein Repertoire an Handlungen verfügen („Bei Arbeitsaufträgen im Musikunterricht weiß ich, was ich machen soll.“). Die *Kontrollüberzeugung* bündelt generalisierte Handlungs-Ergebnis-Erwartungen über die Handlungseffizienz („Ich weiß, dass ich im Musikunterricht gute Ergebnisse erzielen kann, wenn ich mich anstrenge.“). Situations-Ergebnis-Erwartungen im Musikunterricht subsumiert in generalisierter Form die *Externale Handlungshemmung*. Dabei werden die (zumeist negativen)

Handlungsergebnisse äußeren Umständen zugeschrieben („Ich konnte im Musikunterricht nicht mitmachen, weil meine Klassenkameraden mich abgelenkt haben!“). *Zielorientierung* im Musikunterricht meint generalisierte Ergebnis-Folge-Erwartungen langfristiger Art wie etwa gemeinsames Musizieren oder ein anstehendes Konzert („Ich mache gerne im Musikunterricht mit, um mit anderen Musik zu machen.“). Die personengebundenen Konstrukte der Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, Externalen Handlungshemmung und Zielorientierung beschreiben Motivation im engeren Sinne. Es wird davon ausgegangen, dass Situationen aufgrund günstiger Umstände (z. B. durch das Handeln der Lehrperson) im genannten Sinne die Motivation befördern. Sollte die Situation keine handlungsfördernden Momente bereitstellen, muss der Akteur auf seine gelernten Erwartungen zurückgreifen. Im folgenden Modell von Harnischmacher (2008) wird das Verhältnis von Situation- und Personbezug dargestellt.

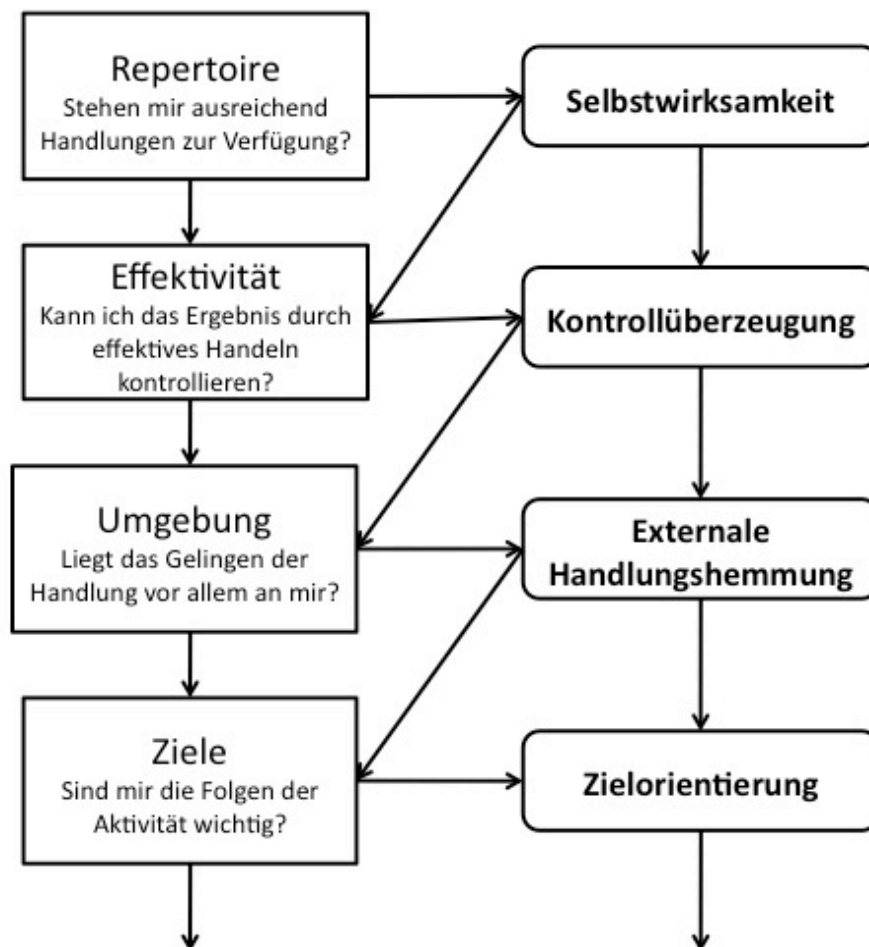


Abbildung 1: Modell des Situation-Person-Bezugs (Harnischmacher, 2008)

Angenommen wird, dass zur Handlungsinitiierung alle situativen oder personbezogenen Komponenten beteiligt sein müssen. In dem Modell bedeutet die Verneinung nicht den Abbruch einer Handlung, sondern lediglich eine geringere Vorhersagewahrscheinlichkeit der Handlungsdurchführung. Gleiches gilt zu bedenken bei der Überprüfung des Vorhersagewertes des Motivationsmodells musikbezogenen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht.

Heß (2011) untersuchte die Einstellung von Jugendlichen zum Musikunterricht. Dabei stand die Frage im Vordergrund, welche Unterrichtsinhalte aus Schülersicht für den Musikunterricht präferiert werden. Mit Hilfe einer Online-Umfrage und narrativen Interviews wurden 735 Gymnasiasten befragt. Es wurde ermittelt, inwiefern Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Unterrichtsinhalten sowie außerunterrichtlichen Merkmalen bestehen. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass Musikunterricht polarisiert. Schüler, welche ein Instrument erlernen, haben eine positive Einstellung gegenüber dem Musikunterricht. Auch Mädchen fühlen sich vom Musikunterricht mehr angesprochen als Jungen. Wird „Klassische Musik“ präferiert, hat dies ebenfalls einen Einfluss auf eine positive Einstellung.

Die Studien von Adam (2011) und Hörtzsch (2011) können keine Zusammenhänge zwischen der instrumentalen Vorbildung und der Unterrichtseinstellung bestätigen. Aufschlussreicher erscheinen mögliche Zusammenhänge zwischen der Motivation und der Einstellung. In der Sozialpsychologie wird die Motivation insbesondere bei der Einstellungsänderung als vorauslaufende Bedingung beschrieben (vgl. Petty & Cacioppo, 1986). Mit der motivationsnahen Skala zur (allgemeinen) schulischen Selbstwirksamkeit beobachtete Adam (2011) nur einen geringen Zusammenhang mit dem Stresserleben und der Einstellung zum Musikunterricht. Die Pilotstudie von Hörtzsch (2011) stellt Skalen zur empirischen Überprüfung des Motivationsmodells von Harnischmacher (2008) vor. Beobachtet werden außerdem Zusammenhänge zwischen den Motivationskonstrukten und der Einstellung zum Musikunterricht. Die vorliegende Studie entwickelt in einem weiteren Schritt reliable Kurzskalen zur Motivation musikalischen Handelns und überprüft die Hypothese, dass eine hohe Motivation eine positive Einstellung zum Musikunterricht vorhersagt.

3. Methode

Ausgehend von der Datenerhebung von Hörtzsch (2011) entwickelt die vorliegende Untersuchung in einer weiterführenden Analyse mit einer Teil-

stichprobe ($N = 302$) aus Schülern (Sek I, 14–18 Jahre) ein Inventar von Kurzskalen zur Motivation musikalischen Handelns. Cronbachs Alpha ergab für Selbstwirksamkeit $\alpha = .91$, Kontrollüberzeugung $\alpha = .88$, Externale Handlungshemmung $\alpha = .82$ und Zielorientierung $\alpha = .89$ (Harnischmacher & Hörtzsch, 2011). Externale Handlungshemmung wurde positiv kodiert. Die Vorhersage von „Einstellung“ durch das Motivationsmodell erfordert einen regressionsanalytischen und strukturprüfenden Ansatz, wobei sich im vorliegenden Fall aufgrund des Konstruktcharakters der meisten Variablen ein lineares Strukturgleichungsmodell anbietet. Um die Stichprobengröße überschaubar zu halten, wurden die Motivationsitems der jeweiligen Konstrukte nach oblim rotierten Hauptachsenfaktorenanalysen paarweise nach den größten Ladungsunterschieden zusammengefasst. Mit dieser Technik des Parcelns verringert sich die Itemanzahl und somit auch der Messfehler (Little, Cunningham, Shahar & Widaman, 2002).

Die Stichprobe ($N = 302$) setzte sich zusammen aus 49% Schülern und 51% Schülerinnen von Gymnasien (43%) und Gesamtschulen (57%) aus 9. und 10. Klassen. 70% der Versuchspersonen waren deutscher Herkunft. 17% der Mädchen und 11% der Jungen hatten zum Zeitpunkt der Befragung durchschnittlich fünf Jahre Instrumentalunterricht.

Die Erhebung fand klassenweise in den Schulstunden unter Aufsicht von Testleitern und Lehrperson statt. Der vorgelegte Fragenbogen enthielt demographische Angaben und das Motivationsinventar (vgl. Anhang). Außerdem wurde die Einstellung zum Musikunterricht mit folgenden Items erhoben:

Item <i>Wichtigkeit</i> :	Musikunterricht wird zu Recht als unwichtiges Fach bezeichnet.
Item <i>Existenz</i> :	Musikunterricht sollte es weiterhin als Fach an Schulen geben.
Item <i>Ranking</i> :	Ordne die folgenden Fächer nach ihrer Wichtigkeit.

4. Ergebnisse

Die drei Items zur Einstellung zum Musikunterricht konnten in einer Hauptachsenfaktorenanalyse auf einen Faktor gebündelt werden. In einem linearen Strukturgleichungsmodell erklärt Motivation 52% der Einstellung zum Musikunterricht. Der Vorhersagewert des Motivationsmodells musi-

kalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht wird bestätigt (RMSEA .054, CFI .959, TLI .951, NFI .917).

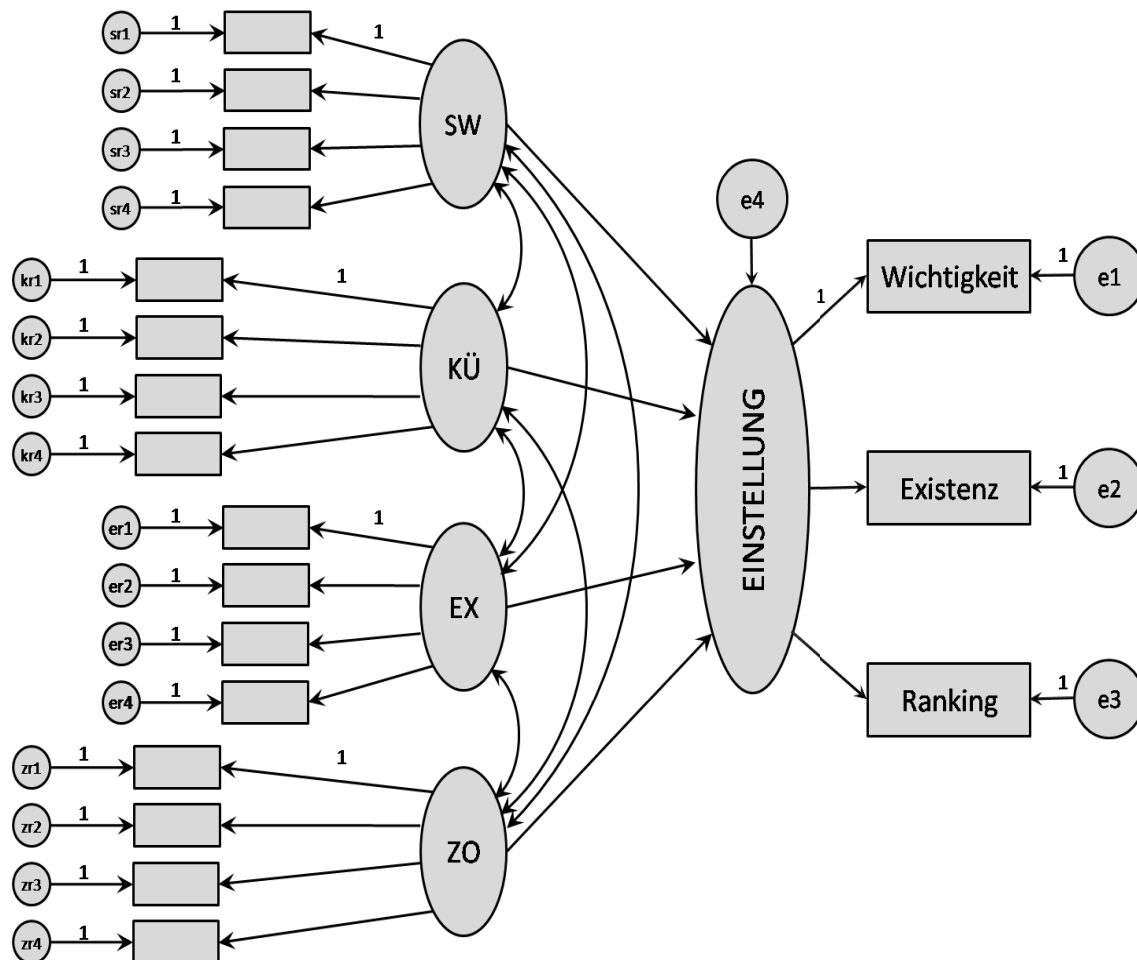


Abbildung 2: Vorhersage der Einstellung zum Musikunterricht durch das Motivationsmodell musikbezogenen Handelns

Nach Fornell und Larcker (1981) ergab sich für die jeweiligen Konstrukte des Motivationsmodells und die abhängige Variable (Einstellung) eine akzeptable konvergente Validität: Selbstwirksamkeit (SW) .55, Kontrollüberzeugung (KÜ) .54, Externale Handlungshemmung (EX) .54, Zielorientierung (ZO) .55 und Einstellung .57. Die Validität entspricht somit auch den positiven Werten für den gesamten Model-Fit.

5. Diskussion

Zu dem theoretischen Entwurf des Motivationsmodells Musikalischen Handelns (Harnischmacher, 2008) lagen bislang nur vereinzelte Befunde vor. Das gesamte Modell wurde in der vorliegenden Studie erstmals im Zusammenspiel aller beteiligten Motivationskonstrukte empirisch überprüft. Die Reliabilität der einzelnen Skalen kann mit .82 bis .91 als gut bis sehr gut bezeichnet werden. Gleiches gilt für den prognostischen Wert der Einstellung zum Musikunterricht. Mit 52% Varianzaufklärung liefert das Motivationsmodell eine beachtliche Vorhersage der abhängigen Variable.

Offene Fragen betreffen vor allem die Rolle des außerschulischen Instrumentalunterrichts. Die Studien von McPherson und O'Neill (1999) und Heß (2011) werten die außerschulische Instrumentalbildung als positiven Einfluss auf die Einstellung zum Musikunterricht. Andererseits konnten die Untersuchungen von Adam (2011) und Hörtzsch (2011) nicht bestätigen, dass Schüler den Musikunterricht positiver beurteilen, wenn sie bereits Erfahrungen im Instrumentalspiel haben. Diese Fragestellung erfordert eine Folgestudie, welche die Komplexität der außerschulischen Instrumentalbildung in Rechnung stellt.

Geplant sind derzeit experimentelle Folgestudien zum Einfluss der Motivation und Vorurteil auf die Bewertung von Musikunterricht aus Schülersicht. Eine weitere Studie beinhaltet die Entwicklung und Überprüfung des Vorhersagewerts einer Skala zur Motivation musikpädagogischen Handelns (Hofbauer & Harnischmacher, 2012).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie berücksichtigen, dass die Schülerbeurteilung oder deren Meinung über den Musikunterricht nicht nur wie bislang angenommen eine Frage außerschulischer Sozialisationsbedingungen darstellt. Vielmehr zeigt unsere Untersuchung, dass eine positive Einstellung der Schüler zum Musikunterricht in hohem Maße davon abhängt, inwieweit Musiklehrer einen motivierenden Musikunterricht gestalten.

Literatur

Adam, F. (2011). *Zum Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und Stresswahrnehmung im Musikunterricht. Eine empirische Studie*. Berlin. Forschungsstelle empirische Musikpädagogik. Verfügbar unter: <http://www.fem-berlin.de/index.php?site=content&mid=130> [07.12.2011].

- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Harnischmacher, C. & Hörtzsch, U. (2011). *Motivation in Music Education Inventory (MMI)*. Forschungsstelle empirische Musikpädagogik. Verfügbar unter: <http://www.fem-berlin.de/index.php?site=content&mid=130> [7.12.2011].
- Harnischmacher, C. (1993). *Instrumentales Üben und Aspekte der Persönlichkeit*. Frankfurt: Lang.
- Harnischmacher, C. (1995). Spiel oder Arbeit? Eine Pilotstudie zum instrumentalen Übeverhalten von Kindern und Jugendlichen. In H. Gremis, R.-D. Kraemer & G. Maas (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschungsberichte 1994*. Forum Musikpädagogik: Bd. 13 (S. 41-56). Augsburg: Wißner.
- Harnischmacher, C. (1997). The effects of individual differences in motivation, volition and maturational processes on practise behavior of young instrumentalists. In H. Jørgensen & A. C. Lehmann (Hrsg.), *Does practise make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (S. 53-70). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Harnischmacher, C. (2008). *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. Forum Musikpädagogik: Bd. 86. Augsburg: Wißner.
- Heckhausen, H. (2003). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Herber, H.-J., Astleitner H. & Faulhammer, E. (1999). *Musikunterricht und Leistungsmotivation*. Verfügbar unter: www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst99/heasfa1999_2.htm [07.12.2011].
- Heß, F. (2011). Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie Musikunterricht aus Schülersicht. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(1). Verfügbar unter: [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=44&path\[\]=104](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=44&path[]=104) [07.12.2011].
- Hofbauer, V. C. & Harnischmacher, C. (2012). *Motivation im Musikunterricht Inventar – Lehrer (MMI-L)*. Verfügbar unter: <http://www.fem-berlin.de/index.php?site=content&mid=130> [06.3.2012].
- Hörtzsch, U. (2011). *Zum Einfluss der Motivation auf die Einstellung zum Musikunterricht. Eine empirische Studie der Sekundarstufe I*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Berlin: Universität der Künste.
- Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.

- Krampen, G. (1980). Generalisiertes versus bereichsspezifisches Selbstkonzept und leistungsbezogene Kausalattributionen von Hauptschülern verschiedener Klassenstufen. In R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Bericht über die 4. Tagung Entwicklungspsychologie* (S. 379-381). Berlin: TUB Dokumentation.
- Krampen, G. (1987). *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. & Beckmann, J. (Hrsg.) (1994). *Volition and Personality. Action versus state orientation*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G. & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question and weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 151-173.
- Martin, A. (2008). How domain specific are motivation and engagement across school, sport, and music? A substantive-methodological synergy assessing young sportspeople and musicians. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 785-813.
- McPherson, G. E. & Cormick, J. W. (1999). Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, (141), 98-102.
- McPherson, G.E. & O'Neill, S.A. (2010). Student's motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 101-137.
- O'Neill, S. A. (1999). The role of motivation in the practice and achievement of young musicians. In S. W. Yi (Hrsg.), *Music, mind and science* (S. 420-433). Seoul: Seoul National University Press.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1986). The Elaboration Likelihood Model of Persuasion. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology*, 19 (S. 123-205). New York: Academic Press.
- Roth, B. & Sokolowski, K. (2011). Die Bedeutung von Motivation und Volition beim Üben eines Musikinstrumentes: Was unterscheidet das Üben unter Lust und Unlust? Ergebnisse einer Tagebuchstudie mit Instrumentalschülern und Schulmusikstudierenden. In B. Clausen (Hrsg.), *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 32 (S. 113-146). Essen: Die Blaue Eule.

Anhang A: Motivationsinventar

Motivation im Musikunterricht Inventar

Motivation in Music education Inventory

Harnischmacher, Hörtzsch, (C) 2011 - Universität der Künste Berlin

Forschungsstelle
Empirische
Musikpädagogik

Kreuze bitte das Kästchen an, das deine eigene Meinung ausdrückt! Achte darauf, keine Frage auszulassen und nur ein Kreuz pro Frage zu machen.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf den Musikunterricht in diesem Schuljahr. Denke bitte daran, das anzukreuzen, was du tatsächlich empfindest, nicht was du gerne empfinden würdest.

		immer	häufig	manchmal	selten	nie
1	Im Musikunterricht komme ich gut klar.					
2	Ich weiß genau, wie ich mit neuen Aufgaben im Musikunterricht fertig werde.					
3	Die Arbeitsaufträge im Musikunterricht verstehe ich.					
4	Selbst bei neuen Aufgaben im Musikunterricht weiß ich, wie ich diese lösen kann.					
5	Es fällt mir leicht, im Musikunterricht mitzumachen.					
6	Bei Arbeitsaufträgen im Musikunterricht, weiß ich, was ich machen soll.					
7	Es fällt mir leicht neues im Musikunterricht zu lernen.					
8	Ich weiß was ich tun muss, um Aufgaben im Musikunterricht zu bearbeiten.					
9	Wenn ich mich anstrenge, kann ich schwere Aufgaben im Musikunterricht lösen.					
10	Auch wenn ich einmal längere Zeit gefehlt habe, kann ich gute Leistungen im Musikunterricht erzielen.					
11	Mit etwas Übung werde ich die Arbeitsaufträge im Musikunterricht bewältigen.					
12	Ich bin überzeugt davon, dass ich die Aufgaben im Musikunterricht schaffen kann.					
13	Auch wenn der Musiklehrer / die Musiklehrerin noch mehr fordert, werde ich die Anforderungen bewältigen können.					
14	Im Musikunterricht kann ich schwierige Aufgaben lösen.					
15	Ich weiß, dass ich im Musikunterricht gute Ergebnisse erzielen kann, wenn ich mich anstrenge.					
16	Herausforderungen im Musikunterricht stellen für mich kein Problem dar.					

Motivation im Musikunterricht Inventar

Motivation in Music education Inventory

Harnischmacher, Hörtsch, (C) 2011 - Universität der Künste Berlin

Forschungsstelle
Empirische
Musikpädagogik

Kreuze bitte das Kästchen an, das deine eigene Meinung ausdrückt! Achte darauf, keine Frage auszulassen und nur ein Kreuz pro Frage zu machen.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf den Musikunterricht in diesem Schuljahr. Denke bitte daran, das anzukreuzen, was du tatsächlich empfindest, nicht was du gerne empfinden würdest.

		immer	häufig	manchmal	selten	nie
17	Wenn ich mit einer Aufgabe im Musikunterricht nicht klar komme, liegt das daran, dass die Aufgabe doof ist.					
18	Oft werden Themen im Musikunterricht behandelt, die mich nicht interessieren.					
19	Ich lasse mich im Musikunterricht schnell von anderen ablenken.					
20	Die Aufgaben im Musikunterricht sind langweilig, deshalb mache ich nicht mit.					
21	Im Musikunterricht arbeiten wir mit Musik, die ich langweilig finde.					
22	Im Musikunterricht mache ich nicht mit, weil es kindisch ist.					
23	Dass der Musikunterricht mir keinen Spaß macht, liegt am Lehrer.					
24	Die Musikauswahl im Musikunterricht ist schlecht.					
25	Ich mache gern im Musikunterricht mit, um mit anderen gemeinsam Musik zu machen.					
26	Die Aufführungen sind für mich das wichtigste am Musikunterricht.					
27	Ich finde es toll, dass man im Musikunterricht verschiedene Instrumente kennen lernt.					
28	Ich freue mich auf die Musik im Musikunterricht.					
29	Ich habe große Lust im Musikunterricht mit anderen Schülern Musik zu machen.					
30	Ich mache gern im Musikunterricht mit, um etwas vor der Schule / der Klasse aufzuführen.					
31	Es macht mir großen Spaß, im Musikunterricht Musik zu machen.					
32	Musik ist eines meiner Lieblingsfächer.					

Vielen Dank für eure Mitarbeit!

Anhang B: Items „Einstellung“

1. Musikunterricht wird zu Recht als unwichtiges Fach bezeichnet.

Stimmt 1 2 3 4 5 Stimmt nicht

2. Musikunterricht sollte es weiterhin als Fach an Schulen geben.

Stimmt 1 2 3 4 5 Stimmt nicht

**3. Ordne die folgenden Fächer nach ihrer Wichtigkeit.
Benutze die Ziffern von eins bis sechs. 1 ist am wichtigsten, 6 am unwichtigsten.**

Mathe, Deutsch, Musik, Englisch, Biologie, Sport

Christian Harnischmacher
Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
D-10789 Berlin
Email: harnischmacher@fem-berlin.de

Ulrike Hörtzsch
Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
D-10789 Berlin
Email: hoertzschu-udk@yahoo.de